

Was machen wir mit der Risikogruppe an unseren Schulen? Von Wegen und Holzwegen in den Reformbemühungen seit PISA 2000

Ein neuer Begriff in der Debatte

Seit PISA 2000 den Begriff der Risikogruppe in die wissenschaftliche und politische Debatte einführt, sind die leistungsschwachen, lernbehinderten oder einfach langsamen Schülerinnen und Schüler auch solche, die mit einem besonderen Risiko leben. Bezogen auf den in der Studie zentral getesteten Kompetenzbereich Lesen sind es Jugendliche, die am Ende ihrer allgemeinbildenden Schulzeit nicht in der Lage sind, einfache Texte zu lesen und zu verstehen. Im fünfstufigen Kompetenzmodell, das PISA den Testaufgaben zugrunde legt, geht es auf der niedrigsten Stufe, der Kompetenzstufe I, um einfache informatorische Texte, in denen „eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren“ sind und es geht um „das Erkennen des Hauptgedankens des Textes oder der Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen“, wobei der Hauptgedanke „entweder durch Wiederholung oder durch früheres Erscheinen im Text auffallend formuliert“ ist; es geht z.B. darum, „eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen“. (PISA 2000, S.89)

Anhand der PISA-Daten, so das deutsche PISA-Konsortium, lässt sich zwar nicht bestimmen, „welches minimale Niveau der Lesekompetenz erreicht sein muss, um eine Ausbildung erfolgreich abschließen zu können“. Betrachte man jedoch die Definition der Kompetenzstufe I, so sei zu vermuten, „dass Jugendliche, die den entsprechenden Anforderungen nicht gewachsen sind, erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang in das Berufsleben haben werden“. Ausgehend von diesen Überlegungen werden die Jugendlichen, die die Kompetenzstufe I nicht erreichen, „im Hinblick auf ihre Aussichten auf beruflichen Erfolg als Risikogruppe definiert“ (PISA 2000, S.117). Analoges gilt für die beiden anderen, von PISA getesteten, Kompetenzbereiche Mathematik und Naturwissenschaften.

Fast 10 Prozent der getesteten Fünfzehnjährigen erreichten bei uns nicht die Kompetenzstufe I. Davon gingen 34 Prozent in Sonderschulen, 50 Prozent in Hauptschulen und die restlichen Schüler/innen in Integrierte Gesamtschulen (7 %), Berufsschulen (5 %) und Realschulen (4 %). Fast 50 Prozent der Jugendlichen haben deutsche Eltern und mit 25 Prozent sind Jugendliche mit einem für schulisches Lernen belastenden Migrationshintergrund überrepräsentiert (PISA 2000, S.117).

Zu der Gruppe extrem schwacher Leser kommt eine weitere Gruppe von rund 13 Prozent, die nur die erste Kompetenzstufe erreicht. Diese schwachen und extrem schwachen Schüler/innen fasst PISA 2000 als „potenzielle Risikogruppe“ zusammen. Mit Blick auf das Risiko, mit dem ein Kind bei uns in dieser Gruppe landet und seine allgemeinbildende Schulzeit beendet, kommt PISA 2000 zu dem auf Lesekompetenz bezogenen Ergebnis:

Deutschland gehört zu den Staaten, in denen die potenzielle Risikogruppe schwacher und extrem schwacher Leser relativ groß ist. Ihr Anteil in der Alterskohorte beträgt in Deutschland rund 23 Prozent. Als Risikofaktoren, die die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe erhöhen, erweisen sich niedrige Sozialschicht, niedriges

Bildungsniveau und Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie sowie männliches Geschlecht. Diese Faktoren tragen gemeinsam und jeweils spezifisch zur Vorhersagbarkeit der Zugehörigkeit zur Gruppe der schwachen Leser bei. In Deutschland ist der Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und der Zugehörigkeit zur potenziellen Risikogruppe relativ straff, ohne dass ein spezifisches Merkmal besonders auffällig wäre. Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass in Deutschland die gezielte und frühzeitige Identifikation und Förderung von schwachen Lesern zu einer erheblichen Verkleinerung der potenziellen Risikogruppe am Ende der Vollzeitschulpflicht führen könnten. (PISA 2000, S.401)

Bedauerlich an der so breit angelegten PISA-Studie ist nun allerdings, dass ihr nach dem oben zitierten Hinweis auf den hohen Prozentsatz von extrem schwachen Schüler/innen, die die Sonderschule besuchen, diese spezifische deutsche Schulart dann der Studie aus dem Blick gerät und trotz der nachvollziehbaren Schwierigkeiten bei der Datenerhebung auch nicht in einem eigenen Beitrag über den Stand der Forschung zu dieser Schulart informiert wird. Immerhin nimmt die deutsche Sonderschule mit fast fünf Prozent der Schüler/innen eine Spitzenposition unter den Ländern ein, die diese Institution überhaupt kennen.

Die ersten Maßnahmen der Kultusministerkonferenz

In der PISA-Debatte gehörte die große Gruppe leistungsschwacher Schüler/innen und der Umstand, dass sich die Auslese in unserem Schulsystem immer noch als eine sehr stark sozial geprägt herausstellte, zu den zentralen Themen. Die Frage war darum, wie die Politik auf diese besondere Schwäche des Systems reagieren würde und welche Rolle „die gezielte und frühzeitige Identifikation und Förderung“ der Risikogruppe in den Maßnahmen der Politik spielen würde.

In einem Beschluss vom 5./6.Dezember 2001 nennt die KMK „Handlungsfelder“, auf denen auf das deprimierende PISA-Ergebnis reagiert werden soll: Verbesserung der Sprachkompetenz schon in der Vorschule, bessere Verzahnung von Kindergarten und Grundschule, Verbesserung der Grundschulbildung, verbindliche Standards für Schulabschlüsse, Reform der Lehrerbildung und Ausbau von Ganztagschulen. In einem der Handlungsfelder geht es ausdrücklich um „Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. (www.kmk.org)

Die erste folgenreiche Reaktion der KMK war dann allerdings, alle Hinweise der Studie zu ignorieren, die darauf hinweisen, die deutsche Schulmisere könnte etwas mit unserem hochselektiven System zu tun haben, auch wenn alle PISA-Siegerländer längst integrative Systeme etabliert haben und nach den Ergebnissen der Studie viel besser als wir mit dem Problem der Risikogruppe und der sozialen Selektion leistungsschwacher Schüler/innen zurecht kommen. Dieser reflexartige Verweigerung der Systemfrage hatte zur Folge, dass die KMK über den von PISA aufgedeckten Skandal, dass 84 Prozent der Risikogruppe sich in Haupt- und Sonderschulen finden und ganz überwiegend aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien kommen, gar nicht ernsthaft zur Kenntnis nahm und diskutierte. Wer jedoch die Systemfrage tabuisiert, mag „Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder“ beschließen, kann aber damit nicht einen Prozess der Aus-

und Absonderung aufhalten, der vom ersten Schultag an einsetzt und auch nach der Einsortierung in Schularten am Ende der Grundschule noch längst nicht zur Ruhe kommt.

Das in Schulgesetzen formulierte Gebot der Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungsgänge und des Offenhaltens der Abschlüsse ist längst zur Farce geworden. PISA 2000 kann sich auf zahlreiche Studien berufen mit der Aussage: „Die Schulformwechsel innerhalb der Sekundarstufe I verlaufen vor allem von ‚oben‘ nach ‚unten‘“ und die konkreten Daten für diese rasante Abwärtsmobilität verweisen darauf, dass „alle nicht-gymnasialen Schulformen zwischen der 7. und der 9./10. Klassenstufe“ „eine größere Zahl an Hinzukommenden zu integrieren“ haben: „25 Prozent an Integrierten Gesamtschulen, 18 Prozent im Hauptschulbereich, 12 Prozent im Realschulbereich. Lediglich das Gymnasium ist hier ein Hort der Stabilität: 99,4 Prozent seiner 15-Jährigen waren auch in der 7.Klasse schon in dieser Schulform.“ (PISA 2000, S.476 f.)

Wer sich weigert, über den Sachverhalt ergebnisoffen zu diskutieren, dass zehn Prozent extrem schwacher Leser/innen trotz Zurückstellung, Klassenwiederholung oder Abschulung und vielfach ohne Abschluss die allgemeinbildende Schule verlassen, wird es schwer haben, wirksame Maßnahmen zur Förderung „bildungsbenachteiligter Kinder“ durchzuführen, ohne an diesen selektiven Instrumenten etwas zu verändern. Nicht verwunderlich war es darum, dass die als kurzfristig umsetzbar angekündigten Maßnahmen in diesem „Handlungsfeld“ bald hinter einem anderen verschwanden und inzwischen wieder ganz in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer liegen, zumal ja auch in der ersten Ländervergleichsstudie schon deutlich wurde, dass das Problem der Risikogruppe und der „verzögerten Schullaufbahnen“ sich in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich darstellt.

Was jetzt in der KMK oberste Priorität gewann, waren „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards“. Ohne die genauen Gründe zu kennen, die zu dieser wohl einvernehmlichen neuen Schwerpunktsetzung der KMK geführt haben, - soviel ist bekannt, dass das Gremium bereits vor PISA 2000 an Standards für schulische Abschlüsse arbeitete und die Bundesbildungsministerin eine Expertise zum Thema „Bildungsstandards“ in Auftrag gegeben hatte, auf dessen Veröffentlichung sich die KMK einstellen musste.

Die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die Eckhard Klieme vom deutschen PISA-Konsortium mit Fachkollegen zusammen erstellte (Klieme u.a. 2003), orientierte sich nicht an den bisherigen Vorarbeiten der KMK aus den 90er Jahren, sondern an internationalen Erfahrungen mit Standards und externer Evaluation, vor allem in angelsächsischen und skandinavischen Ländern, und damit an Erfahrungen in Schulsystemen, die auf frühe Selektion und Überweisung in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge verzichten. Die Aufgabe der Gutachter war nicht, Standards auf der Basis von Kompetenzmodellen zu formulieren und Testverfahren zu entwickeln, sondern erst einmal das längerfristig angelegte Projekt eines solchen Evaluationsinstrumentes fachlich zu klären und sich darüber zu verständigen, wie solche Bildungsstandard für das deutsche Schulsystem angelegt sein sollten und förderorientiert und wie sie schulformübergreifend genutzt werden könnten. (Klieme u.a. 2003, S.9)

Die KMK hat die Expertise bei ihrer Veröffentlichung entgegengenommen mit der Zusicherung, sie in ihrer Arbeit an Standards zu berücksichtigen. Sie hat den wohlklingenden

Begriff „Bildungsstandard“ übernommen und schon wenige Monate nach der Veröffentlichung der Expertise Standards für den Mittleren Schulabschluss und bald danach für den Hauptschulabschluss vorgelegt, ohne dafür auf empirisch überprüfte Kompetenzmodelle der Fachdidaktik, wie sie die Expertise forderte, zu warten. (Merkelbach 2003) Mit dieser überstürzten Aktion hat die KMK zwar Handlungsfähigkeit demonstriert, mit der Ignorierung wissenschaftlicher Erkenntnisse jedoch die Chance verspielt, der Politik und der deutschen Öffentlichkeit den Nachweis zu liefern, dass das deutsche Schulsystem mit seinen eklatanten Schwächen im unteren Leistungsbereich (aber nicht nur dort) einer grundlegenden Reform bedarf, um im Vergleich mit anderen Industrienationen aus seiner Mittelmäßigkeit herauszufinden. Sie hat es versäumt, über die Frage ergebnisoffen zu diskutieren, wie der großen Risikogruppe eine Bildung zuteil wird, die ihren Namen verdient und nicht auf die Vorbereitung auf niedrige berufliche Tätigkeiten reduziert ist, die zudem am Arbeitsmarkt immer weniger zur Verfügung stehen.

PISA 2003 und die Ländervergleichsstudie PISA 2003-E

PISA 2003 war ein, wenn auch kurzfristig erfolgreicher, Test auf die Frage, ob durch die eingeleiteten Maßnahmen der KMK und eine bessere Vorbereitung auf diesen zweiten Test wenigstens Plätze im internationalen Ranking gutzumachen waren und was das für die Risikogruppe bedeutete. Im Testschwerpunkt Mathematik stellt sich für das Konsortium die Situation 2003 „etwas entspannter“ dar als 2000. Eine genauere Analyse zeigt allerdings, „dass der Kompetenzzuwachs vor allem auf eine Steigerung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler in den Gymnasien zurückzuführen ist“. In der Hauptschule ist „im Vergleich mit PISA 2000 keine positive Kompetenzverschiebung zu konstatieren“ (PISA 2003, S.89)

Nach wie vor ist die Leistungsstreuung innerhalb Deutschlands sehr hoch, höher als in den meisten anderen Staaten. Strukturell weniger auffällig ist dabei das obere Leistungsspektrum. Besonderer Förderungsbedarf zeigt sich für Schülerinnen und Schüler im unteren Bereich des Kompetenzspektrums. Insbesondere dort ist im Vergleich zu PISA 2000 keinerlei Veränderung in den Hauptschulen zu beobachten. Mehr als ein Fünftel der deutschen Schülerinnen und Schüler befinden sich in der sogenannten Risikogruppe, die in der Mehrzahl die Hauptschule und die Integrierte Gesamtschule besuchen. (PISA 2003, S.90)

Im Lesen, dem Testschwerpunkt von PISA 2000, gibt es 2003 zwar einen höheren Punktwert im internationalen Ranking. Der Unterschied ist allerdings „nicht signifikant“. Die Lesekompetenz liegt 2003 auf dem gleichen Niveau wie in PISA 2000. Die Anteile von Schüler/innen, die aufgrund ihrer Lesekompetenz äußerst schlechte Voraussetzungen für eine Bildungs- und Berufskarriere mitbringen“, bewegen „sich in der gleichen Größenordnung wie 2000“. „Gerade dieser letzte, stabile Befund, der für fast ein Viertel der Jugendlichen – und für ein funktionierendes Gemeinwesen wie eine konkurrenzfähige Wirtschaft – erhebliche Probleme“ vorhersage, gebe „weiterhin Anlass zur größten Besorgnis“. (PISA 2003, S.108)

Im dritten, dem naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich, der 2006 Testschwerpunkt sein wird, hat sich, ähnlich wie in Mathematik, „die Lage in Deutschland keineswegs verschlechtert, sondern eher entspannt“. Als „äußerst problematisch“ wird vom Konsortium jedoch angesehen, „dass der untere Leistungsbereich von dieser Kompetenz- oder Leistungssteigerung ausgeschlossen ist“. Es stelle sich anhand der neuen Daten die Frage, „ob

eine Teil der nachwachsenden Generation von weiterführenden Bildungsprozessen ausgeschlossen wird.“ PISA 2003, S.144)

Im vorletzten Kapitel der Studie „Von PISA 2000 zu PISA 2003“ wird unter dem Stichwort „sozioökonomischer Status“ darauf verwiesen, dass sich „interessanterweise“ „gerade in den Bereichen, in denen höhere Kompetenzen als in PISA 2000 zu verzeichnen sind, sich „der mittlere Leistungsstand zwischen Jugendlichen aus sozioökonomisch besser und schlechter gestellten Familien“ vergrößert, „dass sich die Koppelung zwischen Sozialschicht und Kompetenzerwerb verstärkt, wenn der Zugewinn an Kompetenz sich auf Schülerinnen und Schüler besser gestellter Familien beschränkt“ (PISA 2003, S.365)

Die Anteile der Jugendlichen, „denen ungünstige Voraussetzungen für ein Weiterlernen beziehungsweise eine berufliche Ausbildung bescheinigt werden“, seien „in etwa gleich geblieben“, für „fast ein Viertel der Jugendlichen“ gelte „diese Risikoproggnose in den Kompetenzbereichen“ (PISA 2003, S.366 f.).

Schließlich ist zu betonen, dass wir keine Hinweise auf eine beginnende Entkoppelung von Kompetenz und Merkmalen der sozialen Herkunft finden konnten. Die Befunden gleichen denen aus dem Jahr 2000 in jeder Hinsicht. Auch hierin zeigt sich, dass die Veränderungen in den letzten drei Jahren auf Veränderungen bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zurückgehen, die tendenziell eher den sozial stärkeren Schichten angehören. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzniveau wird daher also noch enger, und es besteht die Gefahr, dass die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten noch weiter zunehmen. (PISA 2003, S.368)

Diese alarmierenden Erkenntnisse über den Zustand des deutschen Schulsystems im unteren Leistungsbereich und die gleichbleibend große Risikogruppe, vorwiegend in der Hauptschule, kann die Autor/innen allerdings nicht aus der Reserve locken, wenigstens die Hauptschule (die Sonderschule interessiert PISA ja in diesem Zusammenhang nicht mehr) als die bequeme Entlastungsschule für die übrigen Schulformen in Frage zu stellen. Würde das etwa schon die Grenze ihres Auftrags durch die KMK tangieren und gehört etwa zu diesem Auftrag, dass über Strukturfragen in der Studie nicht nachgedacht werden darf, auch wenn sich dies bei den bedrückenden Resultaten geradezu aufdrängt?

Die Ländervergleichsstudie PISA 2003-E bringt zum Thema Risikogruppe und soziale Auslese nichts grundsätzlich Neues. Deutlich wird allerdings, dass das Problem in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich brisant ist und dort am größten ist, wo in den alten Bundesländern zur traditionellen Dreigliedrigkeit mit der Integrierten Gesamtschule ein vierte Schulart dazugekommen ist. Auffallend ist auch, dass Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt, die neben dem Gymnasium nur noch eine Schulart in der Sekundarstufe I anbieten, nicht nur insgesamt seit PISA 2000 besonders erfolgreich waren, sondern auch kleinere Risikogruppen aufweisen als die viergliedrigen Systeme in den alten Ländern.

PISA 2003-E hat mit diesen Ergebnissen jedenfalls die Strukturfrage gründlich enttabuisiert (Merkelbach 2005). Die „Befunde des Ländervergleichs und des internationalen Vergleichs zeigen übereinstimmend, dass sehr erfolgreiche Länder relativ kleine Anteile von Jugendlichen auf beziehungsweise unter der ersten Kompetenzstufe aufweisen“ und dass ohne „deutliche Verbesserungen im unteren Leistungsbereich“ sich kaum ein Land wird „im

internationalen Vergleich deutlich besser positionieren können“. Zu denken geben dem PISA-Konsortium die nach wie vor „sehr hohen Quoten von verzögerten Schullaufbahnen“ bei uns, „die zwar deutlich zwischen den Ländern variieren, aber überall einen großzügigen, wenn nicht verschwenderischen Umgang mit der Ressource Lebenszeit erkennen lassen“.

Die Quoten von Zurückstellungen und Wiederholungen hängen sehr eng mit der Problematik der hohen Anteile von Schülerinnen und Schülern im unteren Leistungsbereich zusammen. Zumindest für die Kohorte der 2003 getesteten Fünfzehnjährigen kann festgestellt werden, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler häufig in Wiederholungsschleifen geschickt werden. Das Ergebnis sind relativ hohe Anteile von Fünfzehnjährigen mit einer verzögerten Schullaufbahn und einem niedrigen Kompetenzniveau. (PISA 2003-E, S.381)

Die KMK und die Reaktionen der Bundesländer

Der zeitliche Abstand der von der KMK und den Ländern nach PISA 2000 eingeleiteten Maßnahmen und der neuen Datenerhebung von PISA 2003 mag zu kurz gewesen sein, um die Wirksamkeit der Maßnahmen schon abschätzen zu können. Dennoch ist für die Öffentlichkeit von Interesse, wie die Politik auf PISA 2003 und insbesondere auf die Ländervergleichsstudie reagiert; ob sie etwa ihren Maßnahmenkatalog im Blick auf das Thema Risikogruppe und soziale Auslese neu überdenkt angesichts der wiederum düsteren Prognosen der Studie zu diesem Thema.

In einer am 3.11.2005, dem Tag der Veröffentlichung von PISA 2003-E, erfolgt eine Stellungnahme der KMK. In ihr wird neben den positiven Entwicklungen seit PISA 2000, die „auf den Einfluss von Unterricht, Schule und schulischen Rahmenbedingungen“ zurückzuführen seien, auf die enormen Probleme im unteren Leistungsbereich hingewiesen, wie sie das PISA-Konsortium festgestellt hat. Darum bleibe die „individuelle und frühzeitige Förderung, vor allem von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern“ „die größte Herausforderung für die kommenden Jahre“ und sie sei „eine wichtige Investition in die Zukunft, da auf diese Weise auch erhebliche Folgewirkungen von gescheiterten Schullaufbahnen und Berufskarrieren vermieden werden“ könnten. Gemessen an internationalen Maßstäben sei „der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Kompetenzerwerb und Bildungsbeteiligung nach wie vor zu hoch“. Die „enge Koppelung“ könne „nur überwunden werden, wenn Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungsbereich erfolgreich gefördert“ würden. (PISA-Info der GEW 33/05)

Unter den nach PISA 2000 beschlossenen „Handlungsfeldern“ setzt die KMK ihre Hoffnung besonders auf das eine, die „bundesweit geltenden Bildungsstandards“, die „gemeinsame Vergleichsmaßstäbe geschaffen und gleichzeitig den Wettbewerb im Föderalismus gestärkt“ hätten. Dass die Größe der Risikogruppe, die im Kompetenzbereich Mathematik schwankt zwischen 13,1 und 32,2 Prozent etwas zu tun haben könnte mit den sehr unterschiedlichen Schulsystemen in den einzelnen Ländern, bleibt in der Stellungnahme der KMK weiterhin tabu. Hätte sich das Gremium ernsthaft auf die Analyse und Diskussion dieses Phänomens eingelassen, hätte sie über günstige und weniger günstige Strukturen im gegliederten System reden müssen.

Statt dessen erfahren wir im munteren föderalen Wettbewerb unterschiedliche Reaktionen aus den Bundesländern, in denen trotz der massiven Defizite im unteren Leistungsbereich die

Zufriedenheit mit dem erzielten Ergebnis oder zumindest mit den eingeleiteten Maßnahmen verherrscht oder in denen weitere systemkonforme Maßnahmen angekündigt werden. Zufrieden sind die PISA-erfolgreichen Südländer und die PISA-Aufsteiger Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt.

Zufrieden ist allerdings auch Hessen, trotz der bescheidenen Fortschritte im zweiten Ländervergleich und einer Risikogruppe von 24,4 Prozent. Zur Verminderung dieser Gruppe, soweit sie in der Hauptschule unterrichtet wird, verweist die Kultusministerin in der Presseerklärung vom 3.5.2005 auf ihr „strategisches Ziel, die Anzahl der Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss bis zum Schuljahr 2006/07 um ein Drittel zu verringern“. Dabei setze Hessen „verstärkt auf SchuB-Klassen (Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb) für Schülerinnen und Schüler, die schlechte Aussichten haben, den Hauptschulabschluss zu erreichen“. (PISA-Info der GEW 33/05)

Ganz und gar nicht zufrieden mit dem Ergebnis des zweiten Ländervergleichs, das dem hessischen ähnelt, ist die erst 2005 ins Amt gekommene Ministerin für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, Barbara Sommer. In der Presserklärung vom 3.11.05 sieht sie in dem schlechten Ergebnis von PISA 2003-E „ein beunruhigendes Abschlusszeugnis der alten Landesregierung“, die „die Zeichen der Zeit in der Bildungspolitik nicht erkannt“ habe. Die Abhängigkeit der schulischen Leistung von der sozialen Herkunft sei in NRW besonders hoch. Diesen „Verstoß gegen die Bildungsgerechtigkeit“ könne und werde sie „nicht hinnehmen“. Was sind für die Ministerin die „Zeichen der Zeit“ im Blick auf die drittgrößte Risikogruppe unter den 16 Bundesländern (26,7 Prozent im Kompetenzbereich Mathematik)? Gezielt sollen „Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen in den Hauptschulen“ gefördert werden und dazu sei „die Qualitätsoffensive Hauptschule“ gestartet worden, deren Ziel es sei, „diese jahrzehntelang vergessene Schulform zu stärken“. (PISA-Info der GEW 33/05)

Die keineswegs neuen Versuche, die Hauptschule zu stärken, werden wenig daran ändern, dass diese Schulform gerade in den viergliedrigen Systemen, mit der Sonderschule für Lernbehinderte als fünfter Schulform zusammen, zur Entlastungsschule der übrigen Schulformen geworden ist und es im selektiven System auch bleiben wird, und das vor allem für Kinder aus sozial schwachen Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Auch in NRW zeigt sich wie in Hessen mit seinen „SchuB-Klassen“ der verzweifelte Versuch, andere „Zeichen der Zeit“, selbst solche in den innerdeutschen gegliederten Systemen, zu erkennen. Die Ländervergleichstudie zeigt, dass immerhin sechs der sechzehn deutschen Bundesländer inzwischen ganz ohne die Hauptschule auskommen und, was die Risikogruppe betrifft, damit besser fahren als NRW, Hessen und andere viergliedrige Systeme. (Merkelbach 2005)

Seit sechs Jahren leitet Reiner Lehberger, Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg, ein Projekt der ZEIT-Stiftung zur Unterstützung von Hauptschulen in Hamburg und Rostock. Zu den Maßnahmen in diesem Projekt gehört u.a., dass Schüler/innen ein oder zwei Tage in der Woche in einem Unternehmen verbringen. Über die Folgen dieser Maßnahme äußert sich Lehberger in einem ZEIT-Interview mit Martin Spiwak durchaus positiv (ZEIT, 12.4.06, S.39). Die Schüler/innen verhielten sich nicht nur in den Betrieben verantwortungsbewusster, sondern auch in der Schule und auch ihre schulischen Leistungen würden „etwas besser“, obwohl ein bis zwei Tage Unterricht in der Woche fehlten. Die Schüler/innen merkten, „dass sie im Arbeitsleben nur eine Chance haben, wenn sie etwa eine

Kundenbestellung ohne Fehler notieren oder eine Fläche berechnen können“, wofür man eben Deutsch und Mathematik brauche. Wichtiger für diese positive Entwicklung sei allerdings, dass die Schüler/innen im Betrieb Anerkennung erfahren, während fast alle „Schule als Ort des Scheiterns oder der Demütigung“ erlebten.

64 Prozent der Hauptschüler haben eine sogenannte verzögerte Schullaufbahn, sind also zu spät eingeschult worden oder sitzen geblieben. Am Ende wird fast jeder Dritte von ihnen keinen Abschluss erhalten, die meisten keinen Ausbildungsplatz. All das wissen die Schüler, sie spüren: Wir sind ganz unten. Für jede Bestätigung sind sie deshalb dankbar.

Auf die Frage des Interviewers, ob die Hauptschule eine Zukunft hätte, wenn alle im Projekt vorgeschlagenen Maßnahmen an Hauptschulen umgesetzt würden, antwortet Lehberger:

Ich denke nicht. Die Leistungen könnten besser werden, vielleicht gelänge es, ein Abrutschen der Schüler ins soziale Abseits zu verhindern. Die Lösung wäre es aber nicht. Zumindest in den Großstädten, wo nur zehn Prozent eines Jahrgangs die Hauptschule besuchen und wo offensichtlich auch die Eltern diese Schulform nicht mehr akzeptieren, hat sie sicher keine Zukunft.

Wir versammelten in den Hauptschulen „all jene, die sozial, kulturell, leistungsmäßig am schlechtesten gestellt“ seien und deren Benachteiligung schon vor der Schule beginne. Statt diese Startunterschiede abzumildern, verschärfe „unser gegliedertes System diese noch“.

Überspitzt formuliert, fragen wir nach der vierten Klasse: Wer von euch ist arm? Wer kann schlecht Deutsch? Wer hat miese Noten? Wer ist mal sitzen geblieben? Alle, die sich melden, stecken wir in eine Klasse. Damit schaffen auch wir in der Schule eine Parallelgesellschaft – etwas, was wir Ausländern immer vorwerfen. (...) Wir halten die Kinder systematisch davon ab, Freundschaften mit Deutschen zu schließen. So lernen sie keine anderen Lebenskonzepte oder sozialen Schichten kennen und haben damit auch weniger Gelegenheit, ihre deutschen Sprachfertigkeiten zu entwickeln. Von Pisa wissen wir, dass in städtischen Hauptschulen die Zusammensetzung der Schülerschaft so problematisch ist, dass es der Schule nicht einmal gelingt, die vorhandenen Leistungspotenziale ihrer Schüler auszuschöpfen.

Der Stadtstaat Hamburg ist mit Hessen und NRW insoweit vergleichbar, als auch dort das traditionell dreigliedrige Schulsystem unter sozialdemokratischer Regierung erweitert wurde, da allerdings nicht nur um die Integrierte Gesamtschule mit einem Schüler/innen-Anteil von immerhin 25,4 Prozent, sondern um eine Integrierte Haupt- und Realschule mit einem Anteil von 5,1 Prozent. In die eigenständige Hauptschule gehen gerade noch 10,6 Prozent, der niedrigste Wert von allen 16 Bundesländern, und die Risikogruppe ist mit 29,1 Prozent im mathematischen Kompetenzbereich die zweitgrößte. Das hat die Bildungssenatorin der allein regierenden CDU, Alexandra Dinges-Dierig, in ihrer Presseerklärung vom 3.11.05 veranlasst, darüber nachzudenken, „ob die hohe Anzahl von Schulformen in der Sekundarstufe I den Herausforderungen an das Bildungssystem künftig noch gerecht werden“ kann (PISA-Info 33/05, S.5). „Eine Zweigliedrigkeit in der Sekundarstufe I wie etwa in Sachsen wäre vorstellbar.“ (dpa-Info „Kulturpolitik“, Nr.45, 7.11.05, S.5)

Bevor Anfang April 2006 der Brief der Rütli-Schule an die Öffentlichkeit kam, in dem das Kollegium die Schulbehörde um die Auflösung ihrer Schule bat, dachte man dort noch nicht an eine Änderung des viergliedrigen Schulsystems, obwohl der Stadt in der

Ländervergleichsstudie ein ähnlich miserables Zeugnis für die Hauptschule und die Risikogruppe ausgestellt wurde wie etwa Hamburg.

In einer Pressemitteilung vom 2.11.2005 ruft der Bildungssenator Klaus Böger „zu mehr Differenzierung und Genauigkeit auf bei der Betrachtung der Ergebnisse des zweiten PISA-Ländervergleichs. Natürlich müssten die Leistungen an Berlins Schulen verbessert werden. Die Reformen, „früher und eindringlicher als in jedem anderen Bundesland“, setzten deshalb „auf mehr Eigenständigkeit der Schulen, klare und überprüfbare Standards in den Rahmenlehrplänen und ein viel höheres Maß an Überprüfung der Güte der einzelnen Schule“. Berlin brauche „eine Kultur der Anstrengung für unsere Schüler und der fairen Betrachtung unserer Schulen“. (PISA-Info der GEW 33/05)

Nach dieser Vorbemerkung, in der viel von Prüfung und Anstrengung, kein Wort von individueller Förderung, Beratung und Unterstützung die Rede ist, geht es fast ausschließlich um den hohen Schüler/innen-Anteil an Berliner Gymnasien und deren Leistungsfähigkeit und um den gar nicht so schlechten Rankingplatz Berlins unter den Bundesländern, trotz des hohen Anteils von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Kein Wort verliert der Bildungssenator über die enorme Leistungsdifferenz etwa zwischen dem Gymnasium und der Hauptschule mit ihren nur noch 11,2 Prozent Schüler/innen. Die Mittelwerte der von PISA getesteten Kompetenzbereiche liegen an Gymnasien um rund 200 Punkte höher als an Hauptschulen (Mathematik: 567:374; Lesen: 565:346; Naturwissenschaften: 584:391; Problemlösen: 581:391). Die viertgrößte Risikogruppe unter den Bundesländern von 26,2 Prozent, die vor allem die Hauptschulen zu verkraften haben (die Sonderschule bleibt bei PISA ja leider unberücksichtigt), wird in der Pressemitteilung des Senators nicht erwähnt.

Was sollen Hauptschulen jedoch mit mehr „Eigenständigkeit“, mehr „Überprüfung“ und einer „Kultur der Anstrengung“ anfangen, wenn sie, wie offensichtlich die Rütli-Schule, über Jahre allein gelassen werden und ihre wachsenden Probleme nicht mehr aus eigener Kraft angehen können? Bei allen jetzt notwendigen, kurzfristigen Unterstützungsmaßnahmen für die Rütli-Schule und andere extrem belastete Berliner Schulen ist zu hoffen, dass eine grundsätzliche Diskussion, die der Regierende Bürgermeister jetzt anmahnt, - etwa über die Frage, ob die kombinierte Haupt- und Realschule oder die Gesamtschule nicht doch die bessere Lösung sein könnten (Frankfurter Rundschau, 1.4.06), tatsächlich stattfindet und nicht rasch wieder verdrängt wird, wenn die Medien dem kurzfristig willkommenen Aufreger Hauptschule ihre Aufmerksamkeit entziehen. Auf Bundesebene ist man ohnehin rasch dazu übergegangen, allgemein über Integration und Maßnahmen gegen Integrationsverweigerer zu diskutieren, als über Probleme und Chancen der Integration an unseren Schulen.

Sind Systeme ohne Hauptschule eine Lösung?

Die ZEIT dokumentiert im Januar 2006 eine Auseinandersetzung zwischen Gabriele Behler, von 1995 bis 2002 Kultusministerin von NRW, und der 2005 ins Amt gekommenen Barbara Sommer. Behler geht hart ins Gericht mit der Absicht der neuen Landesregierung, „das modernste Schulsystem in Deutschland“ schaffen zu wollen. „Auf nach gestern“ ist der Titel ihrer Kritik „an den veralteten Begabungstheorien“, an denen sich die neue Regierung orientiere. Klüger geworden wohl auch durch die zweite Ländervergleichsstudie stellt Behler fest, dass gerade „bei einer so starken viergliedrigen Ausdifferenzierung in Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium wie in NRW“ sich „die Leistungsschwächsten unvermeidlich

in einem homogenen und meist sehr anregungsarmen Lernmilieu“ wiederfinden. Je differenzierter die Aufteilung in Schulformen sei, desto stärker wirkten sich „ungünstiges Lernmilieu und die entsprechende Leistungskultur in der Hauptschule aus“. Die mit einem erheblichen finanziellen Einsatz vorgesehene Stärkung der Hauptschule stütze zwar „das Selbstwertgefühl dieser Schulform“ und natürlich seien Finanzmittel für den Ganztagsbetrieb an Hauptschulen positiv zu bewerten. Es helfe nur wenig, „wenn nicht einmal in Ansätzen Vorstellungen erkennbar werden, wie die problematische Kultur der Institution Hauptschule verändert werden könnte“.

Für Behler sind im Bereich der Schulstruktur dennoch „keine Radikallösungen“ notwendig, wenn man das Grundproblem des deutschen Schulwesens angehen wolle. Das Beispiel der bei PISA 2003-E „aufgestiegenen ostdeutschen Länder mit einem zweigliedrigen Schulsystem“ verweise „auf einen erfolgreichen Weg“. Bayern habe ja bis vor wenigen Jahren auch de facto ein zweigliedriges System gehabt und Hamburg sei offensichtlich bereit, diesen Weg zu gehen. (ZEIT, 26.1.06, S.80).

Barbara Sommer, die Neue im Amt, lässt sich von ihrer Vorgängerin nicht von ihrer „Qualitätsoffensive Hauptschule“ abbringen. Sie setzt im Konsens mit allen, die an der Struktur (noch) nichts ändern wollen, auf die Zauberformel „individuelle Förderung“ im System, auf die alle Kinder in NRW künftig „ein Anrecht“ hätten. (ZEIT, 9.2.06, S.76)

Spannend an dieser NRW-Auseinandersetzung ist weniger Barbara Sommers weiterer Versuch, die Hauptschule zu stärken, als das Plädoyer der Sozialdemokratin Behler für das zweigliedrige Schulsystem, mit der Integration der Hauptschule in *eine* Schulform der Sekundarstufe I neben dem Gymnasium. Dieses österreichische Modell ist in den zurückliegenden Jahren immer wieder einmal als Alternative zum dreigliedrigen Stände-Modell aus dem 19.Jahrhundert diskutiert worden. Es hat sich dann in den drei ostdeutschen Ländern Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt nach der Wende etabliert und ist dort im neuen PISA-Test überraschend erfolgreich gewesen. Dieses Strukturmodell könnte eine Option sein für konservative Landesregierungen wie Hamburg, Hessen oder NRW, aber auch für Große Koalitionen wie in Bremen und Schleswig-Holstein.

Eine andere Option ist das dreigliedrige System ohne Hauptschule, auf das sich die Große Koalition in Brandenburg geeinigt hat, mit Gymnasium, Realschule und Integrierter Gesamtschule, und wie es im CDU-regierten Saarland besteht. Auch dieses System hält wie das zweigliedrige nur noch Schularten vor, die alle Abschlüsse, auch den begehrtesten, das Abitur, offen halten und für Kinder im unteren Leistungsbereich ein anregungsreicheres Milieu bieten, als es in den nur noch schwach frequentierten Hauptschulen in einigen Bundesländern der Fall ist, - von der Sonderschule ganz zu schweigen.

Die Beschränkung auf Systeme ohne die Hauptschule schafft, ähnlich wie in traditionell dreigliedrigen Systemen mit einer stark frequentierten Hauptschule (Bayern), zwar bessere Lernbedingungen für Schüler/innen im unteren Leistungsbereich, die Probleme der „verzögerten Schullaufbahn“ durch Nichtversetzung, Einsortierung am Ende der Grundschule und Abschlusssicherung bleiben jedoch bestehen, solange das Gymnasium in der Sekundarstufe I als die höherrangige Schulform gilt und das Recht hat, sich von „falschen Schüler/innen“ zu trennen und solange die nichtgymnasialen Schulformen gezwungen sind, solche Schüler/innen aufzunehmen und zu integrieren. Solange bleibt, wenn auch ohne die Hauptschule in

abgeschwächter Form, das Dilemma des hierarchisch gegliederten Systems bestehen, in dem Schule jetzt stärker individuell fördern soll, aber zugleich weiterhin auslesen kann.

Individuelle Förderung in integrierten Systemen

Die Systemvariante, die es in der Systemvielfalt auf Länderebene noch nicht gibt, ist die integrierte Sekundarstufe I, wie sie in den erfolgreichen PISA-Ländern besteht, aber auch an deutschen Reformschulen, die überwiegend Integrierte Gesamtschulen oder integriert arbeitende Schulen sind. Wenn alle bildungspolitischen Fraktionen auf verstärkte individuelle Förderung setzen, dies aber im selektiven System zwangsläufig an mehr oder minder enge Grenzen stößt und die Diskriminierung leistungsschwacher Schüler/innen gar nicht zu vermeiden ist, stellt sich die Frage, wie denn diese Förderung im integrierten System, insbesondere bezogen auf Schüler/innen mit Lernproblemen, funktioniert. Wie machen das z.B. die in PISA 2000 und 2003 so erfolgreichen Finnen und was erfahren wir über die Konzepte individueller Förderung an deutschen Reformschulen?

1. Das finnische Fördersystem

Pauli Siljander, Erziehungswissenschaftler an der Universität Oulu, stimmt dem finnischen PISA-Konsortium zu, wenn es den PISA-Erfolg mehreren Faktoren zuschreibe, etwa der finnischen Schul-Philosophie, kein Kind zurückzulassen, kein Kind zu beschämen, qualifizierten Lehrkräften, einer entwickelten Sonderpädagogik für die Regelschule, auf die Kinder ein Anrecht haben, ein flexibler Lehrplan und die kulturelle Homogenität des Landes. (Siljander 2005, S.432)

Siljander beschreibt die Entwicklung des finnischen Wohlfahrtsstaates nach schwedischem Vorbild in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg, insbesondere in den 60er und 70er Jahren, die auch zu strukturellen Veränderungen des Bildungssystems und einem Umbruch im Denken über Bildung geführt habe, gefördert durch eine schwere Wirtschaftskrise, während der mehr als 300 000 Finnen das Land verließen. Bildung wurde nun einerseits begriffen „als eine notwendige Voraussetzung des ökonomischen und geistigen Wohlergehens“, aber auch „als Bürgerrecht, das den Kindern aus allen Sozialklassen gleichermaßen zusteht“. (Siljander 2005, S.434)

Die schulpolitische Konsequenz dieser Neuformulierung des Wohlfahrtsstaates war eine Resolution des finnischen Parlaments von 1963 für eine neunjährige Gesamtschule, die die Finnen Grundschule (peruskoulu) nennen. Die Initiative für diese Resolution ging von der Agrarpartei aus, die den beiden linksorientierten Parteien, den Sozialdemokraten und den Volksdemokraten, die immer schon für eine gemeinsame Schule eintraten, zur parlamentarischen Mehrheit verhalf. Abgelöst werden sollte das zweigliedrige System mit einer siebenjährigen Volksschule und einer höheren Schule mit einer fünfjährigen Mittelstufe und einem dreijährigen Gymnasium. Trotz heftiger Auseinandersetzung um diese angekündigte neue Schule wurde das Gesamtschulgesetz 1968 fast einstimmig beschlossen und in den 70er Jahren, parallel zu einer grundlegenden Reform der Lehrerbildung, umgesetzt.

Für Pauli Siljander ist das Sichkümmern um „schwierige und abweichende Kinder“ einer „der am weitesten entwickelten und konkretisierten Grundsätze“ der neuen Schule.

Die traditionelle Betrachtungsweise in der Volksschule und im Gymnasium ging davon aus, dass diejenigen Schüler, die im Rahmen des Normalunterrichts die Lernziele der Klasse nicht erreichten, ‚sitzen gelassen‘ werden. Als pädagogische Verfahrensweise war das Sitzenbleiben unter anderem deswegen problematisch und berüchtigt, weil der Schüler hinter seiner Altersgruppe zurückblieb und es als bestrafend und demotivierend empfunden wurde. Das Prinzip der Überwindung von Lernschwierigkeiten geht dagegen davon aus, dass die Lernprobleme zeitig genug angepackt werden, und dass mit verschiedenen Fördermaßnahmen dafür gesorgt wird, dass es nicht nötig ist, die ganze Klasse zu wiederholen. (Siljander 2005, S.440)

Mit der Einführung der Gesamtschule als neunjährige „Grundschule“ wurde in allen Schulen „ein Förderunterrichtssystem mit Sonderressourcen für diejenigen Schüler aufgebaut, die unter vorläufigen oder ständigen Lernschwierigkeiten leiden“. Dabei sei von Anfang an wichtig gewesen, dass das „Förderunterrichtssystem“ Schüler/innen „mit Bedarf an Sonderförderung nicht stigmatisiert“.

Das Prinzip der Überwindung der Lernschwierigkeiten habe auch Auswirkungen auf die Bewertungspraxis der Schüler/innen gehabt. Statt der traditionellen Bewertung, die auf Vergleich und Selektion basierte, sei „mit der radikalen Interpretation der Gleichberechtigung und dem Prinzip der Überwindung der Lernprobleme“ „die Einschätzung des Schülers im Verhältnis zu seinen eigenen Lernzielen“ zum zentralen Aspekt bei der Bewertung von Lernergebnissen geworden.

Dieser Gedanke ist insofern von grundsätzlicher Bedeutung, als die Bewertung dadurch zum Hilfsmittel des Lernprozesses wurde. Die Funktion der Bewertung wurde einerseits vor allem in der Unterstützung und im Ansporn des Lernprozesses erblickt. Unterstrichen wurde andererseits auch die Bedeutung der Bestimmung des Bedarfs an Sonderunterricht und Sonderförderung. So verstanden wurde der Schwerpunkt der Bewertung von der Bewertung des Endresultats der Leistung des Schülers auf die Bewertung während des Prozesses verschoben, die darauf abzielt, den Lernprozess zu unterstützen und der Schule zu helfen, rechtzeitig Fördermaßnahmen den Schülern zu geben, die unter Lernproblemen leiden.(...) In allen Lehrplänen wird die Funktion der Bewertung als Mittel zur Förderung des Lernprozesses und zum Ansporn auf ununterbrochenes Lernen gesehen – nicht als Mittel der Diskriminierung und Selektierung der Schüler. (Siljander 2005, S.441)

Im Bestreben, „die individuellen Lernfertigkeiten und die Sondersituation des unteren Viertels der Schülergruppe genau zu berücksichtigen“ habe man, stellt Siljander kritisch fest, „dem oberen Viertel mit guten Leistungen“ wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Es sei im „Ideenklima“ der 70er Jahre nicht angebracht gewesen, „über die speziellen Bedürfnisse der begabten Schüler zu sprechen“. Dies erkläre zum Teil die geringe Streuung der finnischen PISA-Ergebnisse. In den letzten zehn Jahren sei jedoch ein deutlicher Wandel vollzogen worden, als man eingesehen habe, „dass auch die begabten Schüler mit guten Leistungen besondere Förderung brauchen“. (Siljander 2005, S.443)

Das „Förderunterrichtssystem“ im einzelnen beschreibt Kati Jauhiainen so: Die Einführung der Gesamtschule hat die Schulen verpflichtet, alle Schüler/innen aufzunehmen und neun Jahre zu fördern. Das hat dazu geführt, dass Lehrer/innen „Diagnosen“ stellen, „wie dem Kind schon möglichst früh geholfen werden kann, um die Lernziele der Schule zu erreichen“. So

erkundigen sich die Angehörigen der zuständigen Schule, „welche Kinder mit welchem häuslichen Hintergrund oder mit welchen besonderen Bedürfnissen eingeschult werden“.

Es gibt Fördergruppen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Auffälligkeiten (z.B. Entwicklungsstörungen, geistige und körperliche Defizite, etc.) und Startergruppen für Kinder und Jugendliche, die nicht genug finnisch können, weil sie eine andere Muttersprache haben. Fachleute der Schulen, nämlich Schulsozialpädagogen (Kuratoren), Psychologen, Gesundheitsfürsorger und Schullaufbahnberater nehmen an den Beratungen teil, bei denen die besonderen Hilfsmaßnahmen erörtert werden. Hauptziel ist, jedes Kind seinen Fähigkeiten entsprechend zu fördern und soviel wie möglich am normalen Unterricht teilnehmen zu lassen. (Jauhiainen 2005, S.17)

Durch die weitgehende Auflösung der Sonderschulen in den Kommunen gehören Sonderpädagog/inn/en zum Kollegium. Durch die zunehmende Integration der geistig und körperlich behinderten Kinder in die Regelschule ist eine neue Berufsgruppe entstanden: die Schulassistenten. Ihre Ausbildung, berufsbegleitend oder in einer Berufsschule, dauert ein Jahr. Je nach Grad der Behinderung und der Lernschwierigkeiten arbeiten bis zu 9 Assistent/innen an einer Schule.

Es habe seine Zeit gebraucht, „bis die kollegiale Beratung in multiprofessionellen Teams von allen Beteiligten als Notwendigkeit für ein gelungenes Lernen und die Weiterentwicklung der Schule akzeptiert wurde“. Viele Lehrer/innen wollten anfangs, „dass die pädagogischen Zusatzkräfte ihnen ‚die schwierigen Schüler‘ abnehmen und ‚geheilt‘ wieder zurückbringen“. Jetzt, nach zwanzig Jahren, seien „allmählich alle einig, „dass die Heterogenität der Schüler und des ganzen Personals einer Schule die Antriebskraft der positiven pädagogischen Weiterentwicklung ist“. Selbstverständlich gehörten auch „Küchenpersonal und Hausmeister zum Arbeitsteam“ und seien „ebenfalls gleichberechtigt für die Erziehung der Schüler zuständig“. (Jauhiainen 2005, S.19)

Was Kati Jauhiainen am finnischen Schulsystem am besten gefällt, ist der Grundsatz: „Gerechtigkeit und Gleichberechtigung findet immer statt, wo diejenigen Hilfe bekommen, die es am meisten brauchen.“ Mit diesem Grundsatz habe man in Finnland erreicht, „dass 84 Prozent der jungen Leute vor ihrem 25.Geburtstag die Hochschulreife erreichen“. (Jauhiainen 2005, S.19)

2. Individuelle Förderung an deutschen Reformschulen

Man kann beim Blick über den nationalen Gartenzaun noch in anderen erfolgreichen PISA-Ländern sich kundig machen, wie sie es mit individueller Förderung halten und wie erfolgreich das besonders im unteren Leistungsbereich gelingt, - in Schweden etwa (von der Groeben 2003; Ellinger/Engelhardt 2006) oder in Kanada (Ratzki/Schumann 2003; Tillmann 2004,) oder auch im schönen Südtirol, das, wie Anne Ratzki herausgefunden hat, schon bei TIMMS gut, bei PISA 2003 in allen getesteten Kompetenzbereichen hervorragend abgeschnitten hat und beim Lesen mit einem Mittelwert von 544 Punkten vor Finnland (543) „Weltspitze“ ist. In Südtirol gelten die italienischen Schulgesetze, die für Deutschland „recht provokativ“ seien:

- Eine gemeinsame Schule bis Klasse 8

- *Keine Fachleistungsdifferenzierung*
- *Verzicht auf Noten bis Klasse 8*
- *Freier Zugang zur fünfjährigen gymnasialen und beruflichen Oberstufe*
- *Bis zum Abitur keine vergleichende Notengebung*
- *Inklusion aller Behinderten (Ratzki 2006, S.24)*

Bildungs-Reisen ins nahe oder fernere Ausland könnten uns angesichts der herrschenden Verhältnisse im eigenen leistungsschwachen System resignieren lassen, wenn es nicht auch bei uns viele gute und einige hervorragende Schulen gäbe, von denen zwei an den PISA-Tests erfolgreich teilgenommen haben wie die Laborschule in Bielefeld oder die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden (Riegel 2004). Es sind Schulen mit einer zum Teil sehr langen reformpädagogischen Tradition, die sich nach PISA 2000 stärker vernetzen und ihre Erfahrungen austauschen, etwa in dem Arbeitskreis „Blick über den Zaun“, dessen erste Arbeitsergebnisse in einer Serie von Schulporträts publiziert wurden (Pädagogik 2004, H.2-7/8) und im Internet unter www.blickueberdenzaun.de zu besichtigen sind, etwa das Dokument „Unsere Standards“ vom Januar 2005, ein eindrucksvolles pädagogisches Kontrastprogramm zu den Standards der KMK für Abschlussprüfungen.

Breitenwirkung über den Kreis von Bildungsexperten hinaus erlangte Reinhard Kahls filmische Dokumentation „Treibhäuser der Zukunft“ mit dem Untertitel „Wie in Deutschland Schulen gelingen“. Kahl porträtiert in seinem Film sehr eindrucksvoll eine ganze Reihe deutscher Reformschulen. (Kahl 2005)

Was erfahren wir von diesen deutschen Reformschulen, die ja selbstbewusst genug sind, sich mit ihrer Arbeit der Öffentlichkeit zu stellen, über Schüler/innen im unteren Leistungsbereich, über das prekäre Thema Leistungsmessung in der Lerngruppe oder über die besonderen Ressourcen individueller Förderung? Dazu drei Beispiele: Schulen in einem schwierigen Einzugsbereich.

1. Die Clara Grunwald-Schule, Grundschule in Hamburg-Allermöhe

Die Schule liegt in einem Neubaugebiet am Rande von Hamburg.

40 Prozent der Bevölkerung lebt von Sozialhilfe, 60 Prozent stammt aus anderen Ländern, die Mischung ist brisant: Aussiedler aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion neben Kurden, Türken und Afghanen, Bosnier neben Kroaten, Albaner neben Serben. In der Grundschule vor Ort spiegelt sich diese Mischung, nur einige Kinder kommen aus einer angrenzenden Reihenhaussiedlung mit viel Grün. (Herchenbach u.a. 2004, S.46)

Von der Schulleiterin erfahren Besucher, dass bei den sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen und der großen kulturellen Heterogenität die Homogenität der Jahrgangsklasse „eine Fiktion“ sei.

Auf diese Heterogenität möchten wir nicht nur reagieren, wir genießen sie geradezu und nutzen sie als Chance, wobei wir vielfältige Lernumgebungen für die Schüler schaffen. Jahrgangsgemischte Gruppe sind kein Garant, aber doch eine Voraussetzung dafür, dass Kinder von Kindern lernen können und jedes Kind seinen Fähigkeiten, seinem Lernstand und seinen Interessen gemäß gefordert und gefördert werden kann. (Herchenbach u.a. 2004, S.47)

Jedes Kind erhält einmal im Jahr einen ausführlichen „Lernentwicklungsbericht“, der detailliert beschreibt, „über welche Kompetenzen das Kind bereits verfügt, aber auch welche Herausforderungen noch bewältigt werden müssen“. Grundlage des Berichts, der mit den Kindern und den Eltern ausführlich besprochen wird, sind die von Kindern erstellten Produkte.

Für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten oder Behinderungen werden gezielte Förderpläne entwickelt. Die Schule ist eine integrative Regelschule, sie nimmt alle Kinder des Stadtteils auf, auch solche, die ggf. bei entsprechenden Tests einen Sonderschulstatus hätten, und behält sie bis zum Ende der vierten Klasse. Dies können auch schwerbehinderte Kinder sein. Dafür erhält die Schule zusätzliche Erzieher und Sonderschullehrer(innen). Alle Kinder durchlaufen, allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten, die sogenannte Hamburger Schreibprobe, die eine Aussage über die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler, gemessen an einem festgelegten Standard, erlaubt. Auch deren Ergebnisse führen zu gezielten Förder- und Entwicklungsplänen für einzelne Kinder. (Herchenbach u.a. 2004, S.48)

Die Mitglieder des Elternrats der Schule, in dem überproportional Eltern aus der nahegelegenen Reihenhaussiedlung im Grünen vertreten sind, haben nicht versucht, ihre Kinder an dieser Schule vorbei in „besseren“ Grundschulen unterzubringen, sondern kämpfen mit dem Kollegium zusammen, dass das pädagogische Profil der Schule erhalten bleibt und die Schule weiterhin „Lernentwicklungsberichte“ schreiben darf und nicht, wie es die neue Stadtregierung plant, Noten vergeben muss oder dass die Schule bald eine Ganztagschule wird.

Die bisherige Ressourcenausstattung ermöglicht das Doppelklassenlehrermodell sowie eine intensive Teamarbeit der vier Lerngruppen in jedem Flur. Das Team verteilt die Förderstunden und tauscht Sachmittel und Unterrichtsmaterial aus, koordiniert Arbeitszeiten und ist bei kurzfristigen Erkrankungen von Kolleginnen und Kollegen selbst zuständig. Viel Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein ist notwendig, um solche ein gesichertes Arbeitsklima zu schaffen. Daneben gibt es regelmäßige Teamabsprachen auch in jeder Lerngruppe bezüglich einzelner Kinder und ihrer Förderpläne, aber auch zur Entwicklung der Gesamtgruppe. (Herchenbach u.a. 2004, S.49)

2. Die Montessori-Gesamtschule in Potsdam

„Hinter dem Schloss finden wir eine Schule zum Verlieben“, so beginnt Reinhard Kahls Kommentar zum Film über eine Integrierte Gesamtschule im Einzugsbereich einer Plattenbausiedlung. „Eine Schule, derentwegen Familien von Berlin nach Potsdam umziehen. Sie ist ein ganz normale Staatsschule, wenn auch mit den besonderen Freiheiten einer Versuchsschule ausgestattet. Warum die Schule so begehrt ist, dafür liefert Ulrike Kegler, die Schulleiterin, im Gespräch mit Kahl, eine erste Begründung, die so recht nach finnischer Schul-Philosophie klingt:

Die Schüler dürfen nicht beschämt werden, das ist ganz wichtig. Das als Lehrer zu lernen ist schon ein wichtiger Schritt, denn wir haben sehr viel Macht und wir können Schüler auf leichte Art und Weise beschämen, ohne dass uns daraus ein Nachteil erwächst. Das ist mal das Erste. Es ist eine wirkliche Innovation, dass Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, sie werden respektiert. Wir müssen erst mal eine respektvolle Lernumgebung schaffen, sonst

können sie gar nichts lernen. Sie können nicht lernen, wenn sie das Gefühl haben: ich kann hier jederzeit ausgelacht werden. Das ist die wesentlichste Innovation in Deutschland. Wenn man diese respektvolle Lernumgebung geschaffen hat, schafft man kreative Handlungsräume, damit Schülerinnen und Schüler auf je eigenem Niveau aktiv werden können und dass das anerkannt wird. (Kahl 2005, S.58)

Integrierte Gesamtschule heißt für die Schulleiterin, dass an dieser Schule auch Kinder und Jugendliche aufgenommen werden, „die in irgendeiner Weise gehandicapt sind“. Diese Schüler/innen würden gebraucht, weil von ihnen sehr viel zu lernen sei, weil sie es ganz besonders deutlich machten, „dass jeder Mensch wirklich anders ist und unterschiedliche Bedürfnisse hat“. Ulrike Kegler hat Schüler/innen erlebt, „die sozial sehr unterentwickelt waren“, „die sich an ihren Mitschülern, die beispielsweise im Rollstuhl saßen oder geistig behindert waren, entwickelt haben“. Da seien Prozesse zu beobachten gewesen von „Gemeinheiten“, wie beispielsweise den Stecker des Computers aus der Steckdose ziehen bis hin dazu, dass Schüler/innen „auf der Klassenfahrt den Rollstuhl 3 Stunden durch den Sand geschoben haben“. Da gibt es einen Jungen, der nicht sprechen kann, dem immer die Spucke aus dem Mund läuft und der, wie der Film zeigt, gefüttert werden muss. In dessen Klasse aber hätten „sich drei oder vier Jugendliche zu wunderbaren Helfern entwickelt“. (Kahl 2005, S.61)

Für alle die, die die ganze Schulzeit über die Leistungsstarken von den Leistungsschwächeren absondern wollen und sie am liebsten in Schulen für Hochbegabte unterbringen möchten, teilt die Schulleiterin mit, dass die Auswertung der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs eindeutig ergeben habe, „dass am stärksten von diesem System die Starken“ profitierten und dass die Schule ihre Förderbemühungen gerade für die Leistungsschwachen verstärken müsse. (Kahl 2005, S.62)

3. Die Heinrich-von-Stephan-Schule im Berliner Stadtbezirk Mitte

Wer wollte, fragt Reinhard Kahl, nach der „Rütli-Eruption ein Lehrerkollegium ernstlich daran hindern, erwachsen zu werden?“ Der „Rütlischwur“ der Pädagogen ist für ihn: „Sich das Recht zu nehmen, für ihre Schule den richtigen Weg zu finden“, nicht mehr zu fragen, „was dürfen wir“, sondern herauszufinden, „was wollen wir“, auch wenn diese Selbstständigkeit öffentlich verantwortet werden müsse. Er verweist auf Schulen, die wir aus seinen Filmen und Aufsätzen kennen und die den „Rütlischwur“ schon abgelegt haben und, aus aktuellem Anlass, nennt er Berliner Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, - Brennpunkt-Schulen, wie die oben zitierten. Kahl nennt die Freiligrath-Schule in Berlin Kreuzberg, die bereits Ende der 80er Jahre „so erschöpft am Boden“ lag „wie heute die Rütli-Schule und viele andere“.

Nichts schien mehr zu gehen. Verweigerung und Zerstörungen, mehr Waffen als Bücher wurden damals an der Schule gezählt. Heute gehört sie zu den interessantesten in Deutschland. Künstler, Handwerker, Artisten, auch Schriftsteller und Computerfachleute wurden an diese Schule geholt. Man nennt sie die ‚Dritten‘. Sie verbreiten Lust am Handeln, Vertrauen, sich etwas zu trauen und die Bereitschaft, sich zu exponieren. (Die Tageszeitung, 3.4.06)

Kahl nennt auch die Spreewaldschule, eine Grundschule im Schöneberger Kietz, wo über Jahre hin fast ausschließlich Migrantenkinder eingeschult wurden, während die Schule heute „wieder so attraktiv für deutsche Familien“ sei, dass sie „die Hälfte bei Schulanfängern“ stellten.

In der Rütli-Debatte immer wieder als Berliner Reformschule genannt wird auch die Heinrich-von-Stephan-Schule im Berliner Stadtbezirk Mitte. In einem ZEIT-Dossier („Ist die Rütli noch zu retten?“, ZEIT, 6.4.06) berichten Marian Blasberg und Wolfgang Uchatius von einem Gespräch mit Siegfried Arnz, dem ehemaligen Leiter der Heinrich-von-Stephan-Schule, der jetzt in der Senatsverwaltung für die Hauptschulen, also auch für die Rütli-Schule, zuständig ist. Arnz räumt freimütig ein, und das weiß wohl auch der Bildungssenator längst, dass sich viele Berliner Hauptschulen am Rande des Kollapses bewegen, und zwar notgedrungen, weil sie ja nur noch von zehn Prozent eines Jahrgangs besucht werden. Und es seien nicht irgendwelche zehn Prozent, sondern die, „die am gewalttätigsten, am verschlossensten“ seien, deren „Eltern am längsten arbeitslos“ seien und „am wenigsten Deutsch sprechen“. Die übrigen 90 Prozent gingen in Gymnasien, Realschulen oder Gesamtschulen.

Von dem jetzigen Leiter der Schule, Jens Großpietsch, erfährt Janin Wergin im Gespräch, die Heinrich-von-Stephan-Schule sei Anfang der 80er Jahre von Gewalt geprägt gewesen wie die Rütli-Schule. Sie galt als „unregierbar“ und stand vor der Schließung. Es gab Bombendrohungen, Messerstechereien und Nervenzusammenbrüche. Als die Schulleiterin 1982 in eine psychiatrische Klinik eingeliefert wurde, blieb die Schulleiterstelle ganze zwei Jahre unbesetzt. Mit dem Rücken an der Wand hat sich, ähnlich wie in andern Brennpunkt-Schulen, das Kollegium zusammengesetzt, die Schüler/innen frühzeitig einbezogen und mit ihnen Vereinbarungen getroffen wie keine Handys, Kaugummis und Mützen während des Unterrichts, Schüler/innen und Lehrer/innen grüßen einander u.a..

1999 wurde die Schule in einem Modellprojekt in eine integrierte Haupt- und Realschule umgewandelt. Haupt- und Realschüler/innen besuchen eine Klasse. Es gibt zwei Klassenlehrer/innen. In Mathematik und Deutsch unterrichten immer zwei Lehrpersonen gleichzeitig. Das Sitzenbleiben wurde abgeschafft, weil nicht mehr 14- und 17-Jährige in einer Klasse sitzen sollten usw..

Dass die Schule inzwischen einen guten Ruf hat, Gewalt kaum noch eine Rolle spielt und der Schule 2002 die Theodor-Heuß-Medaille verliehen wurde, ist für Jens Großpietsch, der seit 30 Jahren an der Schule arbeitet, das Ergebnis einer langen und kollegial getragenen Entwicklung. In einem Interview spricht der Schulleiter von einer „explosiven Mischung“ der Schülerschaft, wie sie sich an Hauptschulen „innerstädtischer Milieus mit hoher Zuwanderung und vielen Sozialhilfefamilien“ herstelle, die auch an seiner Schule dazu geführt habe, dass das Kollegium am Ende seiner „pädagogischen Möglichkeiten“ gewesen sei. Die Atmosphäre sei „einfach zu negativ“ gewesen. Auf die Frage des Interviewers nach einer besseren Mischung, antwortet Großpietsch:

Ja, wenn man die Schülerschaft nicht anders mischt, etwa durch Zusammenlegen der Schulformen, dann werden die angedachten Brennpunktschulen mit ihren ganzen Zusatzkräften ein extrem teures Modell. Oder man gibt diese Jugendlichen auf. Dann braucht man Sicherheitskräfte mit Schusswesten, die diese Kids nur noch bewachen. Wir können und wollen auf diese Jugendlichen aber nicht verzichten. (Die Tageszeitung, 3.4.06)

Auf die Frage nach den „pädagogischen Instrumenten“ für eine andere Heinrich-von-Stephan-Schule gibt Jens Großpietsch zuletzt eine komprimiert Antwort:

Das ist ein Riesenmosaik, dessen Kitt eine positive Grundhaltung zu den SchülerInnen ist. Das gilt auch im Bezug auf ihre Lernfähigkeit. Es geht nicht darum herauszufinden, was Schüler nicht können, sondern ihre Talente und Stärken zu suchen – und daran anzuknüpfen. Man muss sich fragen, wie stark und belobig ich diejenigen, die Vorbild sind. Mit Lob können diese Schüler oft ganz schwer umgehen – weil sie es zu Haus nicht erleben. (...) Bei uns bimmelt es nicht alle 45 Minuten. Wir gestalten unsere Stundentafel so, dass längere Lerneinheiten möglich sind, und wir halten uns auch nicht sklavisch an den Lehrplan. (...) Wir arbeiten wirklich integrativ. Das heißt, die Lerngruppen einer Klasse sind immer neu zusammengesetzt. Mal habe ich als Lehrer fünf, dann die 15, dann jene 20 Schüler. (...) Wir schauen, was für die Schüler notwendig ist. Und nicht danach, ob in Klasse 7 am Mittwoch in der dritten Stunde alle 25 Schüler Mathe haben und Bruchrechnen üben.

Ausblick

Eine innerdeutsche Strukturdebatte in der KMK und in den Ländern über die Auswirkungen von zwei-, drei- oder viergliedrigen Systemen, insbesondere auf den unteren Leistungsbereich, wäre in der verfahrenen bildungspolitischen Situation ein Fortschritt. Eine solche Debatte impliziert, wenn sie offen geführt wird, allerdings die Frage, ob die inzwischen konsensfähige Forderung nach individueller Förderung gerade leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler nicht doch an enge Systemgrenzen stößt; ob nicht all die selektiven Maßnahmen, die ein Kind oder einen Jugendlichen aus seiner Lernumgebung aussondern oder die Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe dauerhaft bedrohen, nicht individuelle Förderung enorm erschweren oder gar von den davon Betroffenen als zynisch empfunden werden müssen. Diese Situation besteht ja auch ohne die Hauptschule weiter in zwei- oder dreigliedrigen Systemen, solange das Gymnasium die Möglichkeit hat, Schüler/innen nach unten weiterzureichen, aber auch solange den nichtgymnasialen Schulformen noch die Sonderschule als Entlastungsschule für „falsche Schüler/innen“ offen steht.

Reinhard Stähling, Leiter einer Grundschule in einem sozialen Brennpunkt (Stähling 2004) beschreibt in „Der aufhaltsame Abstieg des ‚schwachen‘ Schülers in Deutschland“ (Stähling 2005) die traurige Bildungskarriere eines Jungen aus bedrückenden familiären Verhältnissen, die mit der Überweisung in eine Sonderschule für Lernbehinderte noch nicht endete, sondern nach mehreren kriminellen Handlungen erst in einer Schule für Erziehungshilfe ihren Abschluss fand. Stähling skizziert unter dem Stichwort „Reduktion der Bildungsbenachteiligung durch integrative Schulen“, wie eine Schule als Ganztageseinrichtung strukturiert sein muss, um das zu leisten, was dieser Junge so dringend gebraucht hätte: „stabile Beziehungen zu förderlichen Menschen, durchschaubare und feste Strukturen und das konsequente und umgehende Reagieren auf Fehlverhalten.“ (Stähling 2005, S.75 f.)

Eine solche Schule, die Stähling im finnischen System realisiert findet, ist für ihn auch bei uns „nichts Neues“. Er verweist auf reformpädagogische Schulen, die die von ihm beschriebenen Qualitätsmerkmale erfüllten. Es sei „keine Illusion, Schulen dieser humanen Art zu entwickeln“; sie seien „Treibhäuser der Zukunft“ (Kahl 2005) und die Befürchtungen mancher Eltern und Pädagogen, bei einer angemessenen Förderung eines „schwachen“

Schülers wie diesem Jungen kämen die „starken“ zu kurz, werde durch die PISA-Studie widerlegt. „Die Sicherung eines hohen Kompetenzniveaus“ hänge „danach maßgeblich vom Erreichen eines befriedigenden Niveaus in den unteren Sozialschichten ab“. Was die Investitionen in eine solche integrative Schule betrifft, gibt Stähling zu bedenken:

Wenn man berechnet, welche finanziellen Ressourcen der Jugendhilfe und des Sonderschulwesens durch die beschriebene integrative Arbeit einer so gestalteten Ganztagschule frei werden, könnte man die Entscheidungsträger möglicherweise überzeugen. Die Geschichte der Sozialpädagogik lässt sich nicht ohne ihre Funktion als schulergänzende Jugenderziehung beschreiben. Sie ist nicht zuletzt aus der Kritik an der Schule hervorgegangen. Somit scheint die Aufhebung der beschriebenen uneffektiven Spaltung nicht ohne eine grundlegende Reformierung der Schule zu gelingen. (Stähling 2005, S.76)

Zu den personellen und materiellen Ressourcen der Jugendhilfe und des Sonderschulwesens wären auch die zu rechnen, die in all die wenig erfolgreichen Förderprogramme für Hauptschulen weiterhin investiert werden, zusammen mit den Aufwendungen für „verzögerte Schullaufbahnen“, sprich Nichtversetzungen, die nach PISA 2000 38 Prozent der Schüler/innen, insbesondere aus dem unteren Leistungsbereich, betreffen und die den Staat Milliarden kosten.

Der Soziologe Oskar Negt konstatiert als eine sich immer stärker abzeichnende Tendenz eine Dreiteilung der Gesellschaft. Ein Drittel der Bevölkerung sei mit „einigermaßen befriedigenden Arbeitsplätzen“ integriert, ein weiteres Drittel lebe „in fortwährenden prekären Lebensverhältnissen, von Job zu Job, kurzfristigen Arbeitsverträgen, mit der Unsicherheit, sie verlängert zu bekommen“. Das letzte Drittel werde „für den zentralen Produktions- und Lebenszusammenhang nicht mehr gebraucht“. Es sei schlimm, habe Jeremy Rifkin einmal gesagt, wenn Menschen ökonomisch ausgebeutet werden, weit schlimmer sei es jedoch, wenn sie nicht einmal mehr *dafür* gebraucht werden. Insoweit stimmt Negt auch Ulrich Becks These zu, aus der „industriellen Reservearmee“ sei „eine Armee von dauerhaft Überflüssigen“ geworden. (Frankfurter Rundschau, 19.11.05)

Um nicht schon in der Schule diese „Armee von dauerhaft Überflüssigen“ zu rekrutieren, sollten wir uns bald über bildungspolitische Fraktionen hinweg verständigen, wie der viele Kinder und Jugendliche diskriminierende Prozess der Auslese, der unser Schulsystem belastet, zu einem Prozess der Integration werden kann. Auch *die* Schülerinnen und Schüler, die PISA als Risikogruppe einschätzt, haben einen Anspruch auf eine Bildung, die reelle Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe begründet, auch jenseits von Ausbildung und Beruf.

Literatur

Ellinger, Stephan / Engelhardt, Claudia: Integration durch Differenzierung. Konzept und Praxis der schwedischen Einheitsschule. In: Die Deutsche Schule 1/2006, S.77-89.

Herchenbach, Ursula u.a.: Darf ich bitte noch weiter arbeiten...? Über die Arbeit der Clara Grunwald-Schule, Grundschule in Hamburg-Allermöhe. In: Pädagogik 2/2004, S.46-49.

Jauhiainen, Kati: Pädagogische Standards für finnische Schulen. In: Pädagogik 9/05, S.16-19.

Kahl, Reinhard: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Archiv der Zukunft 2004. 2.überarb.Aufl. 2005 (Beltz).

Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Frankfurt/M: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2003.

Merkelbach, Valentin: Können unsere Schulen besser werden? Bildungsstandards und Tests im gegliederten System. <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>. Mai 2003.

Merkelbach, Valentin: Die Strukturfrage ist längst gestellt. Schulpolitische Perspektiven der Ländervergleichsstudie PISA 2003. <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/> Dezember 2005.

PISA 2000. Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium, Opladen 2001.

PISA 2003. Hrsg. PISA-Konsortium Deutschland, Münster 2004.

PISA 2003-E. Hrsg. PISA-Konsortium Deutschland. Münster 2005.

Ratzki, Anne: Finnland in Südtirol. Die deutschsprachige Region in Italien sorgt für große Überraschung bei PISA 2003. In: Erziehung & Wissenschaft 2/2006, S.24 f.

Ratzki, Anne / Schumann, Brigitte: Statt Vertrauen und Förderung: Misstrauen und Kontrolle. Wie eine neokonservative Bildungspolitik die Qualität des kanadischen Schulsystems beschädigt. In: Die Deutsche Schule 2/2003, S. 172-179.

Riegel, Enja: Schule kann gelingen. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Frankfurt/M 2004.

Siljander, Pauli: Bildung und Wohlfahrtsstaat. Faktoren des erfolgreichen Schulsystems in Finnland. In: Die Deutsche Schule 4/2005, S.432-447.

Stähling, Reinhard: Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. Ein Konzept für integrativen Unterricht. In: Die Deutsche Schule. 1/2004, S.45-55.

Stähling, Reinhard: Der aufhaltsame Abstieg des „schwachen“ Schülers in Deutschland. Bildungsbenachteiligung im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe. In: Die Deutsche Schule 1/2005, S.67-77.

Tillmann, Klaus-Jürgen: Wenig Leistung und viel Selektion. Der PISA-Blick auf deutsch Schulen. In: PISA-Info der GEW 02/2006.

Von der Groeben, Annemarie: Schule(n) in Schweden. Eindrücke einer Bildungs-Reise. In: Neue Sammlung 2/2003, S.203-210.

Quelle: <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/>